

雙語繪本故事教學對聽損幼兒故事理解能力之學習成效

黃玉枝

國立屏東大學特教系副教授

摘要

本研究的主要目的在探討雙語繪本故事的教學對提升聽損幼兒故事理解能力的成效。以南部地區機構早療班 3-6 歲的 5 位聽損幼兒為研究對象。教學介入期間為十六個月。每週進行兩次各一小時的教學，分別由一位聾老師（手語）及研究者（口語）擔任繪本故事的教學。每本繪本故事約進行三至四週的教學，共持續三個學期。於教學結束後，進行故事理解的評量，評量內容包含閱讀測驗及故事重述兩部分。閱讀測驗為研究者根據每一繪本內容自編的閱讀理解測驗題。故事重述分為口語重述故事及手語重述故事兩項，評量時錄影幼兒重述故事的內容。手語的重述故事由早療班三位老師將其所述內容轉譯。故事重述的評分，在量化方面係依據王瓊珠（2004）「故事結構評分標準」給分，分析幼兒在故事重述的表現能力。另外，透過語言樣本的分析瞭解聽損幼兒在雙語故事繪本教學後其語言表達的能力，作為其故事理解能力的指標之一。

本研究的主要發現如下：

1. 在故事理解方面，整體來說，學前聽損幼兒以手語評量的結果優於口語評量的表現。在口語的故事理解評量方面，三位幼兒的表現較不佳，平均正確率在 22.25%至 37.97%之間。
2. 聽損幼兒的表現不論在手語或口語的總詞數及相異詞數，隨著教學介入時間，都呈現進步的情形。再者，五位聽損幼兒在總詞數和相異詞數的表現手語均優於口語的表現。
3. 聽損幼兒在手語敘事和口語敘事能力，在句法方面，較少篇章凝聚的概念或能力，對於故事前後的意義、語義邏輯關係較無法聯結，故事中的不同情節連貫及安排有些零亂。且學習雙語的聽損幼兒，在兩種語言都不熟悉的形下，手語的句法和口語的句法表現相互影響。

根據研究結果，說明雙語繪本故事教學對提升聽損幼兒故事理解的學習成效，並進一步提出教學建議。

壹、研究背景及目的

聽力損失對個體的影響不僅是對

聲音聽取的困難，更嚴重的是影響其語言的學習和日常生活中的溝通困

難，直接也影響其讀寫的能力。過去國內外對於聽損幼兒的語言發展的研究均發現其在音韻、語意、語法、敘事及閱讀理解方面都存在很多的困難(林寶貴、黃玉枝, 1997; 林寶貴、黃玉枝、李如鵬, 2010; 林寶貴、錡寶香, 2002; 錡寶香, 2011; Geers & Moog, 1989; McAnally, Rose & Quigley, 1999; Trezek, Wang, & Paul, 2010)。雖然近年來人工電子耳蝸植入術改善聽力損幼兒的言語知覺與音韻表達能力(Chin, Tsai & Gao, 2003; Geer & Moog, 1994)，也提升聽力損失幼兒的語言與閱讀能力，但 Geers(2003)研究發現只有二分之一植入人工電子耳蝸幼兒的閱讀表現可以達到年齡期望的平均範圍內。所以在聽損幼兒發展早期，使用幼兒的優勢語言及有效的教學策略，提升其語言發展及讀寫能力，是聽損幼兒早期療育的重要工作。

然而，幼兒語言習得的過程是不斷地與周圍的人、事物進行互動而發展，學習環境和情境安排就成了很重要的因素。幼兒如果發展早期暴露於優勢的第一語言中，有利其第二語言發展(Cummins, 2000; Homeister, Philip, Costello, & Grass, 1997)。第一語言的優勢，代表使用這個語言的人，能夠分析這個語言的規則及有足夠的詞彙

能力，而這樣的語言通常被認為是來自家庭或者出生就開始接觸。但聽損幼兒的父母，有 90%至 95%是聽力正常者(Tye-Murray, 2009)，父母為聽損幼兒選擇的第一語言通常為口語。而多數聽損幼兒是屬於視覺優勢者，口語的學習成效有限，造成其不容易與家庭其他成員溝通，較難將其經驗與語言及文字產生連結(McAnally, Rose, & Quigley, 1999)。再者，推理是閱讀過程中不可缺少的部分(McAnally, Rose, & Quigley, 1994)，在閱讀理解方面他們常缺乏語言推理能力，對隱喻性語言較感困難，加上缺少有效的後設認知技能及無法監控他們閱讀理解的過程，遇到困難處常不知採用修補策略(朱經明、王鳳妃, 2006)。讀寫能力與認知、溝通、語言是雙向影響的循環，相互影響，在語言能力受限的情況下，其閱讀困難度自然甚於聽力正常幼兒(陳小娟、邢敏華譯, 2007)。對於聽損幼兒面對閱讀困難的問題，持續發展適當的語言及有效的閱讀理解教學策略，是聽損教育工作者責無旁貸的任務(錡寶香, 2011)。

Marschark 與 Albertini (2002) 指出透過視覺溝通及早期有效的語言學習管道，能提升聽損幼兒語言學習成

效。多數研究指出在雙語教育方案中以自然手語為聽損幼兒的第一語言，使用自然手語為教學語言，並經由閱讀和寫作以發展其英語(口語/書面語)的能力(Lane, Hoffmeister, & Bahan, 1996; Paul & Quigley, 1990; Vernon & Andrews, 1990; Mahshie, 1995)。Lewis (2005)提到雙語教育的目標是希望確保所有學生能夠學到語言和知識，使他們能過得美好又有尊嚴的生活。研究發現透過優勢語言的學習不僅促進第二語言能力的提升，也提升其人際關係、認知、學業成就和情緒的發展，更重要的是增進其自尊及自我認同。以手語為第一語言的聽損幼兒，其入小學後的學業成就表現及人際適應和一般幼兒沒有差異(Marschark, 2002)。國內邢敏華(2003)及鍾旻樺(2003)的研究亦發現早期介入手語可以促進聽損或聽常幼兒的詞彙理解能力。

聽故事及看故事書是一般人童時的快樂回憶之一，故事對提升學生的學習動機和興趣是非常有用的工具(Roach, 1992)。並且，善用故事是開啟和引發思考的鑰匙。然而，對聽損幼兒而言，囿於幼年的語言理解力以及其他種種的限制，「聽故事」往往是他們遙不可及的夢想。教師若能利用

其優勢語言及設計有效的教學，使聽損學生能夠透過「看故事」，甚至「聽故事」，來提升他們的學習動機和興趣，進而學習「說故事」以增進其故事理解及語言能力發展。林寶貴(2006)指出，聽損者因其語言能力的限制，不易理解艱深的說明和敘述，教學應以視覺性的多媒體來輔助。繪本是一種以圖畫為主文字為輔，講究視覺化效果的幼兒文學(林敏宜, 2000)；繪本為媒介符合聽損學生的視覺優勢特質。以繪本故事作為說故事的教材應該是非常可行的方式。

「說故事」是一種敘事(narrative)的能力，敘事是一種高層次的語言處理及認知運作歷程，需要應用很多相關的技能，包括：1. 尋取/使用正確詞彙；2. 應用正確的語法知識，將詞彙串連形成句子表達更廣、更完整的概念；3. 使用明顯的篇章凝聚，設計聯結句子與句子之間所傳達的意義，以及不同段落或插曲情節之間的大單位意義(林寶貴、錡寶香, 2002)。關於聽損幼兒的敘事研究在國內有文字敘事和手語敘事能力研究(邢敏華, 2000; 楊雅惠, 2005)，在口語敘事方面較少。當重述的內容為故事文本時，即為故事重述，重述是讀後或聽後的記憶，也就是讀者或聽者說出他

們由讀或聽中所記的事物（谷瑞勉譯，2004）。重述故事被認為是最能夠誘發具代表性的語言樣本（林寶貴、錡寶香，2002），且提供幼兒有機會以自己的語言，再次探索或建構故事情節的意義，可以增進其對故事意義的詮釋。故事重述被證實有許多功效，它既是一種語言發展策略，同時也可以是一種語言評估策略，大部分的幼兒皆喜歡聽故事與說故事，故事重述提供很好故事理解評估策略（Morrow,1985）。在分析方面以透過「故事結構單」及 Fitzgerald 與 Spiegel(1985)故事的評分方式對重述故事的品質加以評分（引自王瓊珠，2004）分析。且透過語言樣本分析的相異詞數可以了解兒童語意的多元化；以總詞數來代表整體表達能力；透過結構化的分析句子中的句法表現以瞭解學生的語言能力(吳啟誠，2003)，並以此檢視其語言處理及認知技能。一些研究發現以重述故事策略可以了解低年級學生的語言表達複雜度、故事理解、和對故事結構的覺察（吳佳玲，2010；洪雅惠，2010）。本研究擬藉由重述故事方式及故事理解測驗題，瞭解聽損幼兒對繪本故事理解之情形；及比較聽損幼兒以口語或手語故事理解表現的差異情形。據

此，本研究的主要目的為：

1. 探討雙語繪本故事的教學後，聽損幼兒故事理解能力。
2. 探討雙語繪本故事的教學後，聽損幼兒重述故事的能力。
3. 探討雙語繪本故事的教學後，聽損幼兒口語和手語重述故事表現的差異情形。

貳、研究方法

在研究開始介入前，先進行參與幼兒的教學前評估，並徵詢守門員及家長的同意，與早療班老師討論課程單元，可行的介入方式及繪本題材的選擇等。教學介入期間共三個學期。由一位聾老師及研究者擔任繪本故事的教學，每週進行兩次每次一小時的教學。三個學期共介入 16 本繪本故事的教學及 1 本戲劇繪本的教學。研究過程同時將繪本故事製作成雙語繪本故事光碟作為輔助教材，提供聽損幼兒借回家中親子共讀。每個月研究者、聾老師與早療班進行教學檢討與修正討論。以下分別就研究對象、研究參與人員、課程規劃及評量分別敘述之：

一、研究對象

本研究場域為南部地區早療機構以聽損幼兒為主的早療班。研究對象為 3-6 歲接受早期療育的 5 位聽損幼

兒，研究對象的背景資料描述如表 1。由表 1 可看出，研究對象年齡介於 3 歲 9 個月至 5 歲 5 個月，聽力損失都在 90dB 以上，二位幼兒因助聽輔具對其沒有幫助，所以沒有配帶助聽輔具；有一位配戴人工電子耳，二位戴耳掛式助聽器。研究對象的魏氏幼兒智力量表中文修訂版 (WPPSI-R) 中的作業量表 IQ 表現在 94 以上。整體而言，本研究對象智力在中等以上，並無智能的問題。五位幼兒的父母均為聽常者，父母或家人以口語和手語

與其溝通。其中二位聽覺輔具無助益的幼兒，以手語為主要溝通方式。洋洋戴人工電子耳，學會手語之後，才出現口語，家人使用口語和手語與其溝通。小君和小勛是姊弟，都戴耳掛式助聽器，在早療班使用口語和手語溝通；母親為主要照顧者，因母親不會手語，在家中主要以口語為主。成成為中途加入的新生，僅參與本研究兩學期，其餘四位均參加三個學期的課程。

表 1 研究對象的背景分析

	洋洋	小程	小君	小勛	成成
年 齡	5 歲 5 個月	5 歲	5 歲	3 歲 9 個月	4 歲 6 個月
聽力狀況 (裸耳)	左右耳 90dB 以上	左右耳 95dB 以上 (小耳 症)	左耳 90dB 右耳 98dB	左右耳 93dB 以上	左右耳 100dB 以上
助聽輔具	人工電子 耳	無	助聽器	助聽器	無
WPPSI-R 作業量表的 IQ	113	114	100	94	108
父母親的聽力狀況	聽常	聽常	聽常	聽常	聽常
家庭主要溝通方式	口語	口語 手語	口語	口語	口語 手語
幼兒主要溝通方式	口語 手語	手語	口語 手語	口語 手語	手語
家人參與手語課程	有	有	無	無	有

參與本研究的时间 三學期 三學期 三學期 三學期 二學期

二、教學參與人員

本研究教學的參與人員除了研究者外，包括一位聾老師，及聾老師上課時陪同翻譯者，攝影由手語翻譯志工隊長蘇老師擔任，中心主任及三位早療班的老師（皆會手語），教學的工作任務如下：

1. 研究者：規劃繪本故事教學課程內容，每週四下午繪本故事閱讀課的主要教學者、編製故事理解測驗題，規劃及主持每個月的教學檢討會議。實驗初期也參與手語翻譯班課程的學習。
2. 聾老師及陪同翻譯：聾教師每週三下午負責閱讀繪本的手語教學，雙語繪本故事光碟的手語示範老師，並和研究者討論教學目標。繪本光碟則請資訊專長者協助製作與拍攝。
3. 攝影蘇老師：協助教學及評量過程的錄影及照片拍攝。
4. 中心主任：參與教學檢討會議，並做行政聯繫與協調工

作。

5. 三位早療班老師：三位老師都是聽常教師，能以手語及口語溝通。在研究過程在班上協助教學及定期參與教學討論會。並協助學生學習表現及生活的紀錄，參與課程規劃與教學設計的討論；協助繪本教學的故事理解測驗及重述故事的評量，並將學生手語重述故事的內容，轉譯為文字稿，提供給聾老師檢核其正確性。

三、課程安排

研究期間共三個學期，繪本故事選取的原則為：儘量配合課程單元主題、故事性強、內容字數少、圖文並茂、色彩吸引幼兒且學前幼兒閱讀的繪本故事。所選取的繪本故事如表 2 所示。教學過程透過角色扮演、解釋、討論、提問、練習說故事等過程進行，並配合雙語繪本故事光碟的自學或親子共讀，大約三週完成一本故事的教學。早療班教師利用課餘時間進行故事理解測驗題評量和重述故事評量。

表 2 繪本故事教材內容

編號	繪本名稱	出版社	課程單元主題
1	小黑魚	信誼出版社	海底總動員
2	毛頭小鷹	上堤文化	我的願望

3	鱷魚怕怕牙醫怕怕	上誼出版社	甜甜的糕餅
4	媽媽買綠豆	信誼出版社	健康的五穀雜糧
5	子兒吐吐	信誼出版社	活力種子
6	上面下面	三之三文化出版社	好吃的蔬果
7	拔啊拔啊拔蘿蔔	小天下出版社	蔬果大百匯
8	好餓好餓的毛毛蟲	上誼出版社	健康的身體
9	有一個下雨天	上人文化	寵物大作戰
10	猜猜我有多愛你	上誼出版社	我的最愛
11	好想見到你	遠流出版社	美滿的家庭
12	我們的媽媽在哪裡	上堤文化	美麗的家園
13	小不點交朋友	格林文化	左鄰右舍
14	彩虹魚	青林國際出版社	魚兒水中游
15	大嘴鳥快遞公司	信誼出版社	天空的航行者
16	我小時候長什麼樣子	上人文化	哺乳家族
17	大青蛙愛吹牛（表演劇）*	小魯出版社	爬行天地

*此繪本為對話表演，不納入評量

四、故事理解與重述故事的評量

故事理解的評量係研究者根據故事的內容，每本故事編製 3 至 8 題的三選一的選擇題，每本故事的評量題數如表 3 所示，測驗內容經由機構的三位老師審閱，並提供修正意見後定稿。繪本故事教學結束後，由早療班

老師協助進行評量。在口語和手語評量的部分，每本故事隨機先以手語或口語評量，以避免口語對手語產生影響或手語對口語產生影響。以此結果作為本研究中幼兒口語及手語詞彙學習、故事理解能力及重述故事能力表現的指標。

表 3 故事名稱與評量題數

編號	繪本名稱	閱讀測驗題數
1	小黑魚	5
2	毛頭小鷹	4
3	鱷魚怕怕牙醫怕怕	5
4	媽媽買綠豆	4
5	子兒吐吐	5

6	上面下面	8
7	拔啊拔啊拔蘿蔔	5
8	好餓好餓的毛毛蟲	7
9	有一個下雨天	6
10	猜猜我有多愛你	5
11	好想見到你	4
12	我們的媽媽在哪裡	5
13	小不點交朋友	5
14	彩虹魚	3
15	大嘴鳥快遞公司	8
16	我小時候長什麼樣子	5

在故事重述能力方面，由重述故事內容的詞彙廣度、語意深度、使用句型複雜程度、及語法正確度等作為分析指標。故事內容之結構則依據王瓊珠(2004)「故事結構評分標準」給分，評分標準如表4所示。並以Fitzgerald與Spiegel(1985)口述故事的評分方式對口述故事的品質加以

評分(引自王瓊珠, 2004)分析，故事內容評分標準如表5。進一步也以語言樣本分析的相異詞數—語意的多元化、總詞數—整體表達能力和結構化的分析句子—句法的表現以瞭解學生的語言能力(吳啟誠, 2003)，檢視其語言處理及認知技能，並瞭解手語和口語能力發展的情形。

表4 故事結構評分標準

結構元素	說明	計分範圍
主角	說對主角得1分，描述出主角特徵得1分。	(0至2分)
情境	說出主要地點或次要地點兩個以上得1分，說出時間得1分。	(0至2分)
主要問題	說出事件的某個概念得1分，將事件概念完整描述出三分之二得2分。	(0至2分)
事情經過	說出事件得1分，完整描述出三分之二得2分。計分時以三件事件6分為最高得分。	(0至6分)
故事結局	說出事件的某個概念得1分，將事件概念完整描述出三分之二得2分。	(0至2分)
主角反應	說出主角的行動得1分，說出感覺得2分，計分時以三件事件6分為最高得分。	(0至6分)

表 5 故事內容評分標準

等級	說明	給分
一	陳述性句子：句子間沒有因果關係串連，屬於片段的陳述。	2 分
二	順序性句子：句子間有一些因果關係以及連接詞傳連，但整體故事主題不明顯。	4 分
三	部分情節：句子能描述出具開頭與結尾的情節內容，句子間已呈現出某些程度的連貫與主旨，但省略了許多的情節內容與細節。	6 分
四	完整情節：句子較詳細的描述出完整的情節內容，但缺乏完整的結尾，對最後的結局交代不清楚。	8 分
五	複雜情節：對主旨、順序、細節、結尾等都能很完整的交代清楚。	10 分

五、資料分析

1. 故事理解能力分析

研究對象在 16 本繪本的口語和手語的故事理解能力，按照每本繪本故事中受試者反應，計算其正確率。將 16 本的正确率求出平均值，做為受試者在該項能力表現的指標，並比較其口手語能力表現的差異。

2. 重述故事內容的分析

重述故事的能力本研究以研究對象在「好餓的毛毛蟲」、「好想見到你」兩本故事書的重述故事內容來分析。兩本故事書內容的總詞數及相異詞數為：「好餓的毛毛蟲」故事的總詞數為 175，相異詞數為 109。「好想見到你」故事的總詞數為 158，相異詞數為 61。量化的資料以「故事結構評分表」及

「故事內容評分等級」，做為其重述故事能力的指標。並以語言樣本分析的相異詞數—語意的多元化、總詞數—整體表達能力和結構化的分析句子—句法的表現以瞭解學生的語言能力。並分別分析聽損幼兒口、手語重述故事能力的表現及其差異情形。

叁、研究結果與討論

一、聽損幼兒故事理解能力的分析

在研究者自編的繪本教學評量卷中，研究對象在口語和手語故事理解表現的平均正確率，如表 6 及圖 1 所示。在手語的故事理解表現方面，三位年齡比較大的幼兒其平均表現介於 67.11% 至 74.16% 之間，另外兩位三至五歲幼兒的表現為 23.64% 與 37.76%。在口語的故事理解評量方面，三位幼

兒的表現相對於口語較不佳，正確率介於 22.25% 至 37.97% 之間。

由使用口語和手語不同方式的評量結果發現，五歲以上幼兒，對繪本故事的內容應能掌握六至七成，五歲以下的幼兒，其故事理解能力的表現不盡理想；因故事理解能力涉及詞彙的能力，年齡較小的幼兒在詞彙的發展上和年齡較長者有差異，且其接觸手語的時間也較短，由成成和小勛的故事理解能力比三位五歲以上的幼兒落後，此結果可以說明年齡和參與雙語方案的時間會影響幼兒故事理解能力的表現。

再者，比較三位幼兒口語和手語評量的差異情形，結果顯示，以手語評量故事理解的結果優於口語評量的

表現。三位幼兒手語的故事理解表現也優於口語的故事理解。聽覺理解上的困難，是影響其能力的重要因素；在雙語教育方案中，幼兒手語能力的表現優於口語能力的表現。小程僅以手語為溝通，但其表現最佳，手語學習對聽損幼兒早期認知發展的重要性可見一般。Andrews, Leigh, 與 Weiner (2003) 提到聾人雙語者很少兩種語言同樣流利(平衡的雙語者除外)，尤其來自聽人父母的雙語者，因其手語的學習往往遲至幼兒早期介入才開始，聽損幼兒也才有機會學習自然手語複雜的構詞和句法，學習手語的時間是影響語言學習成效的關鍵因素

(Mayberry & Eichen, 1991; Newport, 1990)。

表 6 聽損幼兒在 16 本繪本口語和手語故事理解能力的平均正確率

	洋洋	小君	小勛	成成	小程
口語	27.76	37.97	22.25		
手語	67.11	72.49	37.76	23.63	74.16

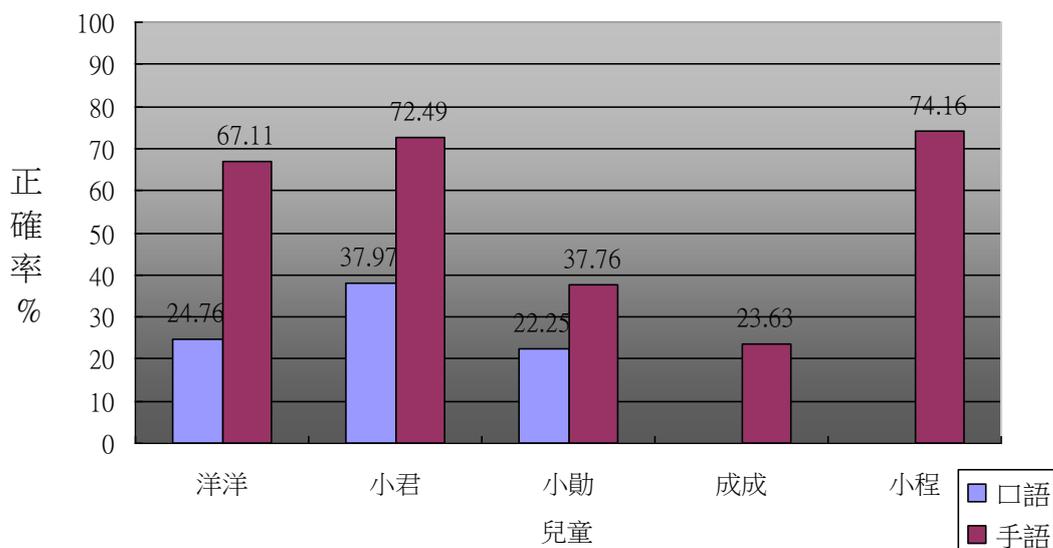


圖 1 聽損幼兒繪本故事理解能力

二、聽損幼兒重述故事的語言樣本分析

本研究以「好餓的毛毛蟲」和「好想見到你」兩本故事書的重述故事內容，分析研究對象在總詞數和相異詞數的表現情形。研究對象在兩本繪本重述故事的總詞數及相異詞數表現如表 7，因語言發展和年齡有關，本研究將研究對象分為五歲組以上（三人）及五歲組以下（二人），分別計算其在口語和手語的總詞數及相異詞數的平均。結果發現：五歲以上的聽損幼兒在「好餓的毛毛蟲」繪本重述故事內容的表現，在手語方面總詞數平均為 52，口語總詞數平均為 36；五歲以下聽損幼兒的表現手語總詞數平均為 37，口語的總詞數為 21。在相異詞數的表現方面，五歲以上聽損幼兒在手

語方面相異詞數平均為 41，口語相異詞數平均為 30；五歲以下聽損幼兒的表現手語相異詞數為平均 31，口語的相異詞數為 18。

在「好想見到你」重述故事內容分析，五歲以上聽損幼兒的表現在手語方面總詞數平均為 128，口語總詞數平均為 103；五歲以下聽損幼兒的表現手語總詞數平均為 103，口語的總詞數為 48。在相異詞數的表現方面，五歲以上聽損幼兒在手語方面相異詞數平均為 59，口語相異詞數平均為 45；五歲以下聽損幼兒的表現手語相異詞數平均為 46，口語的相異詞數為 20。

根據上述的分析，本研究發現，聽損幼兒的表現不論在手語或口語的總詞數及相異詞數，「好想見到你」

的重述故事均優於「好餓的毛毛蟲」；隨著教學介入時間越長，呈現進步的情形，聽損幼兒在重述故事總詞數和相異詞數的表現，手語均優於口語的表現。洋洋和小程在相異詞數

的表現量高於繪本的內容，從其表達的內容發現，當學生使用手語重述故事時，他們會自己添加故事內容，且將自己的生活經驗納入故事中，其表達的內容更加豐富。

表 7 聽損幼兒重述故事的總詞數及相異詞數表現

繪本名稱		洋洋		小君		小勳		小程	成成
		手	口	手	口	手	口	手	手
好餓的毛毛蟲 (總詞數為 175, 相異詞數 為 109)	總詞數	62	40	48	32	45	21	45	28
	相異詞數	44	34	42	26	36	18	36	25
好想見到你 (總詞數為 158, 相異詞數 為 61)	總詞數	148	139	100	66	78	48	137	127
	相異詞數	64	59	40	30	37	20	72	55

三、聽損幼兒故事結構與內容等級分

析研究對象在故事結構及內容等級的表現，在量化方面的表現如表 8。聽損幼兒在故事結構方面（總分為二十分），五歲以上的聽損幼兒，在手語敘事能力分數介於 12-16，平均為 14；五歲以下的聽損幼兒手語敘事能力分數介於 3-10，平均為 7。口語敘事能力的表現，五歲組以上分數介於 8-12，平均為 10；五歲以下的聽損幼兒口語敘事能力分數介於 8-11，平均為 10。在

故事內容等級方面（總分為十分），五歲以上的聽損幼兒，在手語敘事能力分數介於 6-8，平均為 7；五歲以下的聽損幼兒手語敘事能力分數介於 4-8，平均為 6。口語敘事能力的表現，五歲組以上分數介於 4-6，平均為 5；五歲以下的聽損幼兒口語敘事能力分數介 2-3，平均為 3。由上述的分析，聽損幼兒在故事結構的表現，五歲以上的聽損幼兒手語敘事的表現優於口語敘事表現，但是在五歲以下的聽損

幼兒，口語敘事能力優於手語敘事能力，且手語敘事能力的表現接近普通幼兒。在內容等級方

面，由聽損幼兒透過手語來重述故事中也發現手語敘事優於口語敘事能力。

表 8 聽損幼兒故事結構得分與內容等級

繪本名稱	結構元素	洋洋		小君		小勛		成成	小程
		手	口	手	口	手	口		
好餓好餓的毛毛蟲	主角	2	2	2	1	1	2	1	2
	情境	2	2	2	1	1	1	0	2
	主要問題	1	0	1	0	0	0	0	2
	事情經過	5	4	5	3	4	4	3	5
	故事結局	2	2	2	2	2	2	1	2
	主角反應	2	2	2	1	2	2	1	3
故事結構總分		14	12	14	8	10	11	6	16
故事內容等級		6	4	6	4	4	2	6	8
好想見到你	主角	2	2	2	1	2	1	1	2
	情境	2	2	2	1	1	1	0	2
	主要問題	1	1	1	1	1	1	0	2
	事情經過	4	4	4	3	4	3	1	5
	故事結局	1	1	1	1	1	1	0	2
	主角反應	2	1	2	1	1	1	1	2
故事結構總分		12	11	12	8	10	8	3	15
故事內容等級		7	6	8	6	5	3	8	6

在質性資料的分析，以結構化分析句子來了解聽損幼兒的句法表現，聽損幼兒手語敘事的表現中，句子的內容較缺少動詞，僅有名詞（例如：在「好餓的毛毛蟲」故事中，毛毛蟲星期幾所吃的東西，學生都只有打出星期幾

和所吃東西的名詞），句子中缺少順序性及邏輯性（例如在「好想見到你」的故事中，學生對於具有方向性的位置、人物及事件的描述會混淆），所以無法將整個事件的細節描述清楚，但故事中出现的人物、交通工具都有在

重述故事中被提到。在口語敘事的表現，較少出現完整的句子，較多使用獨立的詞彙來代表語句，缺少代名詞或連接詞等，而形成類似電報式的語言。且也會漏掉單位數詞，還有句法使用也會有顛倒的現象。

整體而言，聽損幼兒在手語敘事和口語敘事能力的表現，在句法方面，較少篇章凝聚的概念或能力，對於故事前後的意義、語義邏輯關係較無法聯結，故事中的不同情節連貫及安排有些零亂。相關研究發現低閱讀能力者在故事結構的掌控能力較差(錡寶香, 2004; Griffith, Ripich, & Dastoli, 1988)，多數對於聽損幼兒的訓練，過於強調聽覺與說話能力，而忽略其認知及閱讀能力的培養。本研究對象過去缺少閱讀的經驗，在面對故事重述情境時的反應策略，他們傾向看到一張圖卡即直接說出圖卡的內容，而無法顧及人、物、事環環相扣之因果關係，也因此才會遺漏較多故事結構。另外，聽損幼兒其手語敘事能力優於口語敘事能力，其口語表達句法，也會受到手語句法的影響。

肆、結論與建議

一、結論

根據上述的分析，本研究的主要發現如下：

1. 在故事理解方面，整體來說，學前

聽損幼兒以手語評量的結果優於口語評量的表現。在口語的故事理解評量方面，三位幼兒的表現較不佳，平均正確率在 22.25% 至 37.97% 之間。

2. 聽損幼兒的表現不論在手語或口語的總詞數及相異詞數，隨著教學介入時間，都呈現進步的情形。另外，五位聽損幼兒在總詞數和相異詞數的表現手語均優於口語的表現。

3. 聽損幼兒在手語敘事和口語敘事能力，在句法方面，較少篇章凝聚的概念或能力，對於故事前後的意義、語義邏輯關係較無法聯結，故事中的不同情節連貫及安排有些零亂。且學習雙語的聽損幼兒，在兩種語言都不熟悉的形下，手語的句法和口語的句法表現相互影響。

二、建議

1. 在雙語教育的方案中及研究者的教學介入，是否太偏重手語的呈現，而較少以口語的方式呈現教學內容。回顧對整個實驗的教學過程，研究者在教學中呈現的口語漸少，而以手語居多，可能減少藉助聽覺學習的幼兒接受口語刺激的機會。在雙語教育環境中，兩種語言的介入時間應妥善規劃，並配合課程實

2. 手語在聽損幼兒的語言學習

確實扮演很重要的角色。在雙語教育方案中，聽損幼兒口語能力的訓練是不可偏廢的，宜考量訓練聽損幼兒為平衡的雙語者。且聽損幼兒教師在評量其相關語言能力時，需考量以聽損幼兒的優勢語言進行評量，比較能夠瞭解其真正的語言能力。

3.聽損幼兒雙語教育的課程中可透過故事結構及重述故事的教學策略，訓練聽損幼兒句法及篇章能力，提升其語言發展。

參考文獻

- 王瓊珠(2004):**故事結構教學與分享閱讀**。台北:心理出版社。
- 朱經明、吳鳳妃(2006):**多媒體聽損者成功奮鬥故事協助聽損學生理解主要概念及提昇自我概念成效之研究**。**特殊教育研究學刊**，30，135-154。
- 吳佳玲(2010):**以故事結構教學提升國小一年級學生閱讀理解能力之研究**。國立中正大學教育研究所碩士論文。未出版。嘉義。
- 吳啟誠(2003)譯:**語言樣本分析—威斯康辛州指導手冊**。台北:心理出版社。
- 谷瑞勉(2004)譯:**鮮活的討論!培養專注的閱讀**。Linda B. Gambrell & Janice F. Almasi 主編。台北:心理。
- 邢敏華(2000):**啟聰學校教師口手語並用溝通之句子訊息與詞彙語意特質分析**。**特殊教育復健學報**，8，27-52。
- 邢敏華(2003):**手語學習與融合教學對普通班學生之辭彙理解、認知能力以及對聽損者之接納態度初探**。**九十二年年度師範學院學術論文發表會論文集**。
- 92年10月24-25日。國立台南師範學院出版。
- 林敏宜(2000):**童話書的欣賞與應用**。臺北:心理。
- 林寶貴(2006):**聽覺障礙教育理論與實務**。臺北:五南。
- 林寶貴、黃玉枝(1997):**聽損學生國語文能力及錯誤類型之分析**。**特殊教育研究學刊**，15，109-129。
- 林寶貴、黃玉枝、李如鵬(2010):**學齡聽損學生國語文能力及相關因素之研究**。發表於2010兩岸溝通障礙學術研討會。臺北:中華溝通障礙教育學會。
- 林寶貴、錡寶香(2002):**聽覺障礙幼兒口語述說能力之探討：語意、語法與迷走語之分析**。**特殊教育研究學刊**，22，127-154。
- 洪雅惠(2010)。**故事結構教學對偏遠地區國小二年級學童閱讀理解能力及識字能力之影響**。明道大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 陳小娟、邢敏華譯(2007):**失聰者—心**

理、教育及社會轉變中的觀點。

Andrews, J. F., Leigh, I.W., & Weiner, M. T. (2004)著. *Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education and sociology*. 台北:心理出版社。

楊雅惠(2005):**聽覺障礙學生手語敘事與故事寫作能力之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，台北市。

錡寶香(2004): 國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。**特殊教育研究學刊**，26，247-269。

錡寶香(2011):聽力損失幼童的早期讀寫萌發與支持。**國小特殊教育**，52，1-14。

鍾旻樺(2003):**聽損父母所生聽常子女之詞會理解能力與手語能力以及相關因素研究**。國立台南師範學院特殊教育學系畢業論文。(未出版)

Andrews, J. F., Ferguson, C., Roberts, S., & Hodges, P. (1997). What's up, Billy Jo? Deaf children and bilingual-bicultural instruction in east-central Texas. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 16-25.

Andrews, J., Leigh, I. & Weiner, T.(2003). *Deaf people: Evolving perspectives in psychology, education*

and sociology. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Chin,S.B., Tsai, P.L. & Gao, S.(2003).Connected speech intelligibility of children with cochlear implants and children with normal hearing. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 440-451.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Cleveon, England: Multilingual Matters.

Geers, A. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24, 59S-68S.

Griffith, P., Ripich, D., & Dastoli, S. (1990). Narrative abilities in hearing-impaired children: Propositions and cohesion. *American Annals of the Deaf*, 135, 14-21.

Lane, H. Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A Journey into the deaf world*. San Diego, CA: Dawn Sign Press.

Lewis, W.(2005) . Bilingual teaching of deaf children in Denmark。吳安安、劉潤楠譯(2005):**雙語聾教育在丹麥**。華夏出版社。

Lucas, C., & Valli, C. (2000). *Language contact in the American deaf community*. San Diego, CA: Academic Press.

Mahshie,S. (1995) .*Educating deaf*

- children bilingually*. Washington, DC:Gallaudet University Press.
- Marschark, M. (2000). *Language development in children who are deaf: A research synthesis*. National Association of State Directors of Special Education (NASDSE), 1800 Diagonal Road—Suite320, Alexandria, VA22314.
- Marschark, M. (2002). Sign language, spoken language, and other communication alternatives. 聽損者心理衛生與教育溝通學術研討會會議手冊。國立台南師範學院。
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. NY: Oxford University Press.
- Mayberry, R., & Eichen, E. B. (1991). The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition, *Journal of Memory*, 30(4), 486-512.
- McAnally, P. L., Rose, S. & Quigley, S. P. (1999). *Reading practices with deaf learners*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Morrow, L.M. (1985). Reading and retelling stories : Strategies for emergent readers. *Reading Teacher*, 38(9), 807-875.
- Newport, E. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- Paul, P. & Quigley, S. (1990). *Education and deafness*. New York, NY: Longman.
- Roach, L. E. (1992). *I have a story about that: Historical vignettes to enhance the teaching of the nature of science*. Natchitoches, LA: Roach Publishing Company.
- Spencer, P. (2002). Language development of children with cochlear implants, In J. B. Christiansen, J. B., & I. W. Leigh(Eds.), *Cochlear implants in children: Ethics and choices*(pp.222-249). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2010). *Reading and deafness: Theory, research and practice*. Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.
- Tye-Murray, N. (2009). *Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members* (3rd ed.). Clifton Park, NY: Deimar.Vernon, M. & Andrews, J. (1990). *The psychology of deafness: understanding deaf and hard of hearing people*. White Plains, NY: Longman Press.